
UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



COMPREENSÃO EMOCIONAL

**A COMPREENSÃO CAUSAL DAS EMOÇÕES EM CRIANÇAS DE
IDADE ESCOLAR**

Maria do Rosário Carneiro Pacheco Carmona e Costa Souto Cardoso

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

**Secção de Psicologia Clínica e da Saúde
Núcleo de Psicoterapia Cognitivo-Comportamental e Integrativa**

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



COMPREENSÃO EMOCIONAL

**A COMPREENSÃO CAUSAL DAS EMOÇÕES EM CRIANÇAS DE
IDADE ESCOLAR**

Maria do Rosário Carneiro Pacheco Carmona e Costa Souto Cardoso

Dissertação orientada pela Prof. Doutora Maria Isabel Real Fernandes de Sá

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

**Secção de Psicologia Clínica e da Saúde
Núcleo de Psicoterapia Cognitivo-Comportamental e Integrativa**

2011

ÍNDICE

RESUMO.....	6
<i>ABSTRACT</i>	7
INTRODUÇÃO.....	8
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1.1. DEFINIÇÃO E PERTINÊNCIA DO CONCEITO DE EMOÇÃO – O LUGAR DA EMOÇÃO NA CLÍNICA	10
1.2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL...11	
1.2.1. A COMPREENSÃO EMOCIONAL E A COMPREENSÃO CAUSAL DAS EMOÇÕES.....	13
1.3. METACOGNIÇÃO E A TEORIA DA MENTE – PARALELOS COM A COMPREENSÃO EMOCIONAL.....	18
1.4. ENQUADRAMENTO DO PRESENTE ESTUDO.....	23
2. OBJECTIVOS E HIPÓTESES.....	26
3. METODOLOGIA	
3.1. Participantes.....	28
3.2. Material.....	29
3.3. Procedimento.....	29
3.4. Codificação das respostas.....	30
4. ANÁLISE DE RESULTADOS.....	32
5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	36
6. IMPLICAÇÕES.....	39
CONCLUSÃO.....	41
BIBLIOGRAFIA.....	43

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição da amostra por grupos etários.....	28
Quadro 2 – Valores mínimos, máximos, médios e desvio-padrão dos resultados obtidos.....	32
Quadro 3 – Média de resultados obtidos por faixa etária.....	33
Quadro 4 – Frequência (em %) de respostas na condição “1ª pessoa” – C1....	34
Quadro 5 – Frequência (em %) de respostas na condição “3ª pessoa” – C3....	34
Quadro 6 – Frequência (em %) de respostas de cada nível obtida em cada uma das questões.....	35

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Material utilizado: adaptação da entrevista semi-estruturada “Sentimentos Que Crescem”	47
Anexo B – Análise de Conteúdo (Níveis de resposta).....	53

RESUMO

Considerando o papel de destaque da compreensão emocional no sucesso pessoal e social de um indivíduo, o presente estudo debruça-se sobre uma das suas componentes: a atribuição causal das crianças relativamente à origem das emoções.

Através da aplicação de uma versão adaptada de um instrumento de avaliação emocional, o objectivo é explorar a legitimidade de algumas conclusões de estudos anteriores sobre o tema que levaram a assumir que as crianças mais novas entendem as suas emoções em termos de situações externas, enquanto as crianças mais velhas utilizariam estados mentais para definir as suas emoções, o que tem vindo a ser feito sempre através do confronto das crianças com histórias hipotéticas e questionando acerca das emoções da personagem principal.

Participaram neste estudo 51 crianças, entre os 6 e os 10 anos, que responderam a uma entrevista semi-estruturada acerca daquilo que consideravam ser a origem das emoções tanto em situações em que a emoção era sentida por si próprios ou por terceiros. Foram confirmadas as hipóteses de que o tipo de factores que as crianças consideram na atribuição causal das emoções é independente da idade e, ainda, que quando reflectem acerca da sua própria experiência emocional, dão justificações de nível superior para a origem das emoções.

Palavras-chave: Compreensão Causal das Emoções, Crianças, Desenvolvimento Emocional.

ABSTRACT

Considering the importance of emotional understanding on both individual and social success of a person's life, the present study examined one of the emotional understanding components: the causal reasoning about the origin of emotions. Using an adapted version of a social-emotional assessment instrument for children, the purpose is to explore the legitimacy of the conclusions of some previous studies which assume that younger children understand emotions in terms of external situations while older ones use mental states in order to define their emotions. Most of these studies have assessed children's abilities to infer others' emotional states by presenting them with pictures of hypothetical others' emotional reactions.

Fifty one children were involved in this study, between six and ten years old, who answered to a semi-structured interview about what they think that would be the causes of the emotions that were being displayed in both conditions: whether was the children experiencing the emotion or a peer. The type of factors considered in identifying the cause of the emotion showed to be independent of the children's age and, when thinking about one's own emotional experience, the children gave more elaborated justifications then when were asked to think about a peer.

Key-words: Causal Comprehension of Emotions, Children, Emotional Development.

INTRODUÇÃO

«Quando lidares com pessoas lembra-te que não estás a lidar com criaturas de lógica mas, sim, criaturas de emoção».

Dale Carnegie

É certo que a componente emocional será uma das que nos distingue dos restantes animais e é talvez por isso que tem merecido lugar de destaque na vivência humana ao longo dos tempos e, especificamente na discussão científica, nas últimas décadas.

Durante a infância dão-se importantes mudanças desenvolvimentistas na compreensão das crianças acerca das emoções, incluindo a habilidade para analisar as situações que geram emoção e apreciar as causas, consequências e diferentes modos de expressar as emoções (Stegge & Terwogt, 2007).

A tendência teórica acerca do tema tem sido a de analisar o seu desenvolvimento paralelamente ao desenvolvimento cognitivo. Tal paralelo faz sentido na medida em que assim como as habilidades cognitivas das crianças se desenvolvem e mudam ao longo do tempo, o mesmo acontece com o modo como compreendem o seu mundo emocional (Nannis, 1988). No entanto, a ligação entre cognição e emoção está longe de estar bem estabelecida e, nomeadamente no que diz respeito à atribuição causal feita às emoções, parece não haver a mesma lógica subjacente: encontramos crianças mais novas que são capazes de considerar causas internas e psicológicas para o surgimento de uma emoção enquanto outras, mais velhas, permanecem centradas nas variáveis externas e situacionais capazes de dar origem às emoções.

Interessa-me, com esta investigação, estudar a compreensão que as crianças têm acerca da origem das emoções, focando dois aspectos fundamentais: o modo como essa compreensão evolui à medida que a idade avança e em que medida é que os factores considerados são diferentes, ou iguais, consoante a emoção seja sentida pelo próprio ou por um par com características semelhantes.

É um tema que parece ter elevada relevância clínica, não só tendo em conta que as ideias das crianças acerca da origem das emoções são de particular importância quando se pretende trabalhar a alteração dos estados afectivos como, também, para otimizar as nossas intervenções que, sem qualquer suporte empírico, têm assumido que as crianças, no domínio emocional e relacional, começam por ser mais eficazes na

avaliação e inferências acerca do comportamento e emoções dos outros e só mais tarde serão capazes de reflectir acerca dos seus próprios estados emocionais. Do mesmo modo que assumimos que são capazes de contemplar apenas, inicialmente, variáveis situacionais externas como desencadeadores da emoção e só mais à frente, no desenvolvimento, factores psicológicos.

O esclarecimento do modo como a criança experiencia todos estes aspectos em relação a si própria pode ter um grande impacto nas nossas práticas em clínica, por exemplo, ao nível do treino de resolução de problemas e treino de competências sociais, que têm sido feitos partindo de um esforço pedido à criança para pensar numa terceira pessoa e, mais tarde, procurar fazer o paralelo com a sua vivência. Também esta noção da existência da capacidade de reflectir sobre a sua experiência emocional desde idades mais precoces e da importância de saber reconhecer as causas das emoções poderá ajudar a desenvolver programas que promovam a compreensão emocional e, assim, contribuam para uma maior capacidade de compreensão interpessoal, melhorando a qualidade das relações.

Partiremos da exploração dos conceitos e teorias chave acerca da compreensão emocional, procurando compreender como é que o conhecimento acerca do tema tem vindo a evoluir com o tempo e fazendo o esforço de detecção de lacunas na teoria e nas explicações que justifiquem a pertinência deste trabalho. Seguir-se-á o momento da apresentação dos objectivos e de levantamento de hipóteses que orientaram todo o processo de investigação e que fará a ponte com a metodologia, apresentada no capítulo 3. Após a apresentação dos resultados, é tempo da sua discussão e, finalmente, da análise das suas implicações, tanto ao nível teórico como da prática clínica.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

«Cada passo dado no desenvolvimento da capacidade de compreender e expressar as emoções serve o importante propósito de nos habilitar a comunicar uns com os outros.»

Detlev Ploog

1.1. Definição e pertinência do conceito de emoção – o lugar da emoção na clínica

As emoções funcionam como reguladores vitais do comportamento intra e interpessoal das crianças (Denham et al., 1994). Talvez pela sua importância crescentemente reconhecida durante os últimos 100 anos, dezenas de definições da palavra emoção foram propostas por psicólogos e cientistas que, apesar de serem diversas, concordam em algumas ideias-chave transversais que Plutchik (2003) procurou sintetizar. Estas incluem a noção de que as emoções são desencadeadas pela interpretação que cada um faz dos acontecimentos, de que envolvem fortes reacções de diversos sistemas corporais, que as expressões emocionais são baseadas em mecanismos genéticos, que são um canal de informação entre duas pessoas e, finalmente, que ajudam o indivíduo a adaptar-se a diferentes e diferenças do meio envolvente, sendo esta capacidade de adaptação que contribui para aumentar as hipóteses de sobrevivência e para a regulação das interacções sociais.

Plutchik (2003) chama, também, a atenção para o facto de que o estudo das emoções se revela muito difícil: as pessoas descrevem de diferentes maneiras o mesmo termo referente a uma emoção, há inconsistências na definição do conceito, e ambiguidade na linguagem emocional. Desde a primeira definição, em 1884, por William James: “a minha teoria é que as mudanças corporais derivam directamente da percepção de factos que provocam activação, e que o que sentimos decorrente dessas mudanças é a emoção” (citado por Plutchik, 2003), considero que a definição a que Kleinginna e Kleinginna (1985) chegaram será a mais útil porque inclui a maioria das ideias encontradas na literatura acerca das emoções, até então: as emoções serão um conjunto complexo de interacções entre factores subjectivos e objectivos, mediados por sistemas neuro-hormonais, que (a) dão origem a experiências afectivas como sentimentos de activação e excitação, prazer e dor, (b) geram processos cognitivos com efeitos perceptivos emocionalmente relevantes, (c) desencadeiam diversos ajustamentos fisiológicos à nova condição de activação e (d) conduzem ao comportamento que é, na maioria das vezes (mas não sempre) expressivo, motivado e adaptativo.

O estudo do conceito de emoção e do desenvolvimento do seu conhecimento e compreensão ao longo da vida devem ocupar um lugar tão central na investigação como aquele que as emoções ocupam na nossa vida porque, só assim, se farão intervenções que possam dar resposta a questões que implicam todos os domínios de funcionamento do ser humano. Para os adultos e adolescentes a compreensão acerca das emoções ocupa um lugar fundamental nas suas relações próximas. Nas amizades, por exemplo, estar em sintonia com a fonte e a causa da felicidade ou ansiedade de um amigo, é uma característica chave da intimidade e da qualidade da relação (Dunn & Hughes, 1998). Esta centralidade que ocupa a compreensão das emoções nas relações adultas, levanta questões acerca do que é que as crianças compreendem acerca das emoções daqueles com quem estabelecem relações próximas, como os pais ou amigos, ou ainda, acerca de como essa compreensão poderá variar entre as diferentes relações (Dunn & Hughes, 1998).

Para além de uma importância intuitiva que possamos atribuir a um bom desenvolvimento emocional, investigação relativamente recente começou a enfatizar a importância da compreensão emocional no bom funcionamento social (Southam-Gerow & Kendall, 2000), sucesso académico (Trentacosta et al., 2006) e maior competência social quando definida por aceitação pelos pares (Arsenio & Cooperman, 2000). Podemos pensar que a consciência de uma emoção estimula actividade regulatória com ela relacionada e é desta regulação que se faz a vida relacional. Por isso, é de maior importância compreender que significados são atribuídos à origem das emoções (Stegge & Terwogt, 2007). Para além disso, e revelando o lugar que a emoção deve ocupar em contexto clínico, o desenvolvimento da compreensão emocional impulsiona diversos processos adaptativos, entre eles o bom funcionamento social e, assim, é plausível que atrasos no desenvolvimento emocional sejam um importante contributo para o surgimento de psicopatologia (Southam-Gerow & Kendall, 2000).

1.2. Considerações sobre o desenvolvimento emocional

Após a chamada de atenção para a importância das emoções na vida do ser humano, o interesse dos teóricos passou a residir na busca de um padrão característico, comum e relativamente estável do desenvolvimento emocional.

O desenvolvimento durante primeiros anos da infância (dos 2 aos 5 anos) é um período crítico e chave não só para o desenvolvimento emocional como, também,

para o motor, cognitivo, e da linguagem. As crianças começam, rapidamente, a desenvolver novas habilidades e competências que facilitam as interações com pares e adultos e a experiência emocional vai constituir parte integral deste desenvolvimento, afectando todas as áreas de funcionamento. Apesar dos diferentes períodos desenvolvimentistas irem delineando a complexidade das experiências emocionais, a verdade é que as crianças começam, desde o nascimento, a experienciar as componentes básicas da experiência emocional, aprendendo a desenvolver respostas emocionais através de comportamentos expressivos (como sorrir) e a imitar as expressões faciais dos adultos desde os primeiros dias de vida (Field & Walden, 1982).

Durante o estágio da aquisição da linguagem, cerca dos 2 anos de idade, as crianças começam a aprender as palavras necessárias para exprimir a essência dos seus sentimentos e pensamentos ainda que continuem a exprimi-los através de comportamentos e expressões muito intensos e nem sempre adequados ao contexto (Bloom & Beckwith, 1988). Por volta dos 2 anos, as crianças são, já, capazes de expressar os seus estados emocionais através de palavras com significado sendo que, mais de metade, é capaz de usar termos emocionais positivos ou negativos como feliz, triste, assustado ou zangado (Smiley & Huttenlocher, 1989).

Para além do desenvolvimento da capacidade de expressar os seus próprios estados internos, aos 2 anos de idade, as crianças começam, também, a desenvolver a capacidade de inferir e expressar verbalmente os estados internos dos outros e os seus comportamentos observáveis por volta dos 2 anos e meio, 3 anos de idade (Smiley & Huttenlocher, 1989). Um aspecto fundamental no desenvolvimento emocional da criança é, então, esta capacidade para compreender as emoções, que se desenvolve no sentido de uma primeira associação entre as emoções e as expressões faciais até ao reconhecimento e compreensão das situações elicitadoras de emoção (Hoffner & Hadzinski, 1989). A importância desta compreensão não pode ser subestimada já que é a base de competências emocionais mais complexas como a regulação emocional ou a empatia, ao mesmo tempo, claro, que as competências sociais também proporcionam o desenvolvimento emocional (Smith & Walden, 1999).

Bretherton e Beeghy (1982) observaram que crianças com 28 meses utilizam a maioria das palavras que remetem para estados emocionais internos tanto quando se referem a si mesmos como aos outros – esta capacidade ilustra como a idade entre os 2 e os 3 anos se apresenta como um período crítico para o desenvolvimento da linguagem afectiva. À medida que as crianças desenvolvem a capacidade para expressar

linguística e não verbalmente os seus próprios sentimentos e pensamentos, também adquirem a habilidade de perceber as expressões emocionais dos outros. Esta capacidade é absolutamente necessária para interacções sociais eficazes e a maioria das crianças desenvolve este sistema de decodificação entre os 3 e os 5 anos de idade, ainda que lhes seja mais fácil avaliar expressões de felicidade e tristeza do que de surpresa ou zanga (Field & Walden, 1982).

De forma geral, os estudos que se debruçam sobre o momento em que as crianças aprendem a utilizar correctamente a linguagem das emoções apropriadas para a sua cultura (para revisão, ver Plutchik, 2003) revelam que a habilidade da criança para fazer inferências correctas acerca das emoções, tanto em imagens como nos outros, surge por volta dos 2 anos e meio. Nesta altura, cerca de metade das crianças consegue identificar caras felizes nas fotografias e, outras, as caras tristes ou zangadas. Cerca dos 4 anos de idade, “feliz” é compreendido por todas as crianças. Aos 5, a maioria identifica as caras surpreendidas e com medo. Se for apresentada à criança uma breve descrição do evento que pode ter conduzido uma criança a sentir uma emoção em particular, as crianças de 4 anos conseguem identificar a felicidade, a tristeza, a raiva, o desgosto e a surpresa (Camras & Allison, 1985).

1.2.1. A compreensão emocional e a compreensão causal das emoções

A importância da compreensão das emoções é um tópico de estudo relativamente recente na história da psicologia uma vez que surge com o crescente interesse pelo desenvolvimento social e emocional das crianças por parte dos pais, professores, educadores, psicólogos e investigadores em geral. Embora um aspecto central do desenvolvimento seja o que diz respeito às conquistas e sucesso académico, o estudo do desenvolvimento social e emocional tem vindo a ser alvo de especial atenção uma vez que apresenta implicações e consequências a longo-prazo, na idade adulta. Transversal a todos os domínios da vida, tanto na infância como na idade adulta, o desenvolvimento emocional e a maturação cognitiva são essenciais para que os indivíduos possam funcionar de forma adequada e adaptada.

A compreensão emocional apresenta-se-nos como um factor chave no desenvolvimento e funcionamento emocional das crianças uma vez que serve de elo de ligação entre o estímulo emocional e a resposta (comportamento ou expressão)

emocional, actuando como uma estrutura cognitiva mediadora (Michalson & Lewis, 1985).

As primeiras considerações acerca da compreensão emocional foram feitas por Nannis (1988) que propõe uma visão cognitivo-desenvolvimentista deste conceito. Identifica 4 categorias gerais de compreensão emocional, que seguem uma trajectória desenvolvimentista, onde as crianças primeiro começam por desenvolver algum conhecimento acerca das emoções, mais tarde desenvolvem a capacidade para compreender que uma pessoa pode experimentar uma multiplicidade de emoções e, assim, experimentar ambivalência; segue-se a compreensão e conhecimento das normas e convenções sociais para a expressão e manipulação das emoções e, por fim, aquele sobre o qual nos debruçamos, a compreensão da criança acerca da causalidade das emoções, quando a criança se torna capaz de compreender como as emoções surgem e se desenvolvem, reconhecendo as situações precipitantes de experiência emocional, para elas próprias e para os outros, e o modo como essas emoções irão evoluir (Nannis, 1988).

De uma forma muito sucinta, o padrão de desenvolvimento da compreensão emocional parece fazer-se desde o mais básico reconhecimento de expressões faciais e uso de termos relacionados com a emoção até a uma compreensão mais elaborada como a formulação de teorias causais acerca da emoção (Southam-Gerow & Kendall, 2000).

A compreensão das crianças acerca das emoções constitui-se como uma componente central da sua cognição social uma vez que se baseiam nestes conhecimentos para orientar o seu comportamento no decurso da interacção social. Durante os primeiros anos de vida e no pré-escolar, tornam-se cada vez mais aptos a identificar as expressões e situações emocionais tornando-se, também, capazes de verbalizar fluente e coerentemente acerca das causas das suas emoções e dos outros (Denham et al., 1994).

Associado ao conceito de desenvolvimento emocional e de compreensão das emoções, surge o conceito de inteligência emocional que, segundo Mayer e Salovey (1997) pode ser definida como um conjunto de competências que inclui a “capacidade para perceber correctamente, sentir e expressar emoções; a capacidade de aceder ou gerar sentimentos quando estes facilitam o pensamento; capacidade de compreender as emoções e a posse de conhecimento emocional e a capacidade de regular as emoções por forma a promover o desenvolvimento” (pag.10). Saarni (1997) defende que a

competência nestas áreas é necessária para a habilidade das crianças para interagir e estabelecer relações com os pares sublinhando que o modo como as crianças respondem emocionalmente ao mesmo tempo que, de forma estratégica, aplicam o seu conhecimento acerca das emoções e sua expressão à relação com os outros, determina o modo como vão conseguir regular as suas próprias experiências e relações. Se a criança não consegue perceber, de forma correcta, as emoções dos outros, não será capaz de responder e estabelecer relações saudáveis e adaptadas com estes.

Enquanto as dificuldades associadas à inteligência emocional têm vindo a ser associadas a consequências negativas, o domínio destas mesmas habilidades está associado a consequências muito positivas. Durante toda a infância, as relações sociais da criança e as suas competências relacionais com pares e adultos estão associadas a capacidades emocionais, entre elas, a compreensão emocional (Garner & Estep, 2001)

Com o desenvolvimento da compreensão emocional, o tipo de emoções que as crianças inferem nos outros podem reflectir, cada vez mais, os processos atribucionais relacionados com inferências causais em vez de, simplesmente, ser responsivo às experiências positivas ou negativas dos outros (Thompson, 1987). No seu estudo com crianças de 7 e 11 anos acerca da atribuição causal das emoções dos outros, em pequenas histórias, Thompson (1987) verificou que, à medida que a idade avança, as crianças oferecem maior proporção de inferências atribucionais relacionadas com a emoção (como orgulho, culpa e gratidão) e comparativamente menos inferências baseadas no comportamento expresso (como apenas contente ou triste). Estes resultados não parecem causar grande inquietação: em idades mais precoces é mais provável que as crianças gerem inferências menos complexas e mais dependentes do contexto acerca das emoções porque estas pistas contextuais estão mais salientes e são mais facilmente compreendidas como fonte de reacção emocional nos outros. Com o desenvolvimento da compreensão causal e a crescente apreciação da complexidade psicológica da experiência emocional, as crianças começam a ser capazes de fazer inferências mais sofisticadas e baseadas na atribuição causal (Thompson, 1987).

Crê-se que, à semelhança do que se passa com a compreensão do mundo físico, ao longo do desenvolvimento, a criança progride na sua compreensão da origem das emoções, passando de uma concepção baseada em factores externos, em que as emoções são vistas como fazendo parte das situações que as provocaram, para uma concepção baseada em factores internos, em que as emoções são encaradas como

dependendo em grande parte das memórias, pensamentos e atitudes daqueles que as experienciam (Flavell, Flavell & Green, 2001).

A revisão de literatura feita tende a fazer-nos crer que a compreensão que as crianças têm acerca das causas do comportamento se torna cada vez mais interna e psicológica com o aumento da idade e que o desenvolvimento da compreensão acerca da causa das emoções se faz no mesmo sentido. No entanto, apesar destas evidências que suportam a ideia de que as crianças mais novas pensam acerca do comportamento e das emoções em termos de causas situacionais e as mais velhas se focam em mecanismos subjacentes e causas psicológicas, Shirk (1988), adverte-nos para o facto de que esta tendência deve ser analisada com cuidado: em primeiro lugar, a maioria dos estudos focou-se na compreensão das crianças acerca do comportamento dos outros e pode acontecer que a compreensão acerca do seu próprio comportamento siga um curso de desenvolvimento diferente - conceitos psicológicos podem ser mais facilmente aplicados ao *self* e, assim, aparecerem mais cedo no desenvolvimento sendo que, a seu favor, está o argumento de que há maior acessibilidade aos pensamentos e sentimentos que ocorrem ao mesmo tempo que o próprio comportamento, do que ao comportamento dos outros. Ainda assim, existem numerosos dados que vão contra esta perspectiva: a investigação tem vindo a demonstrar que as atribuições que fazemos acerca do comportamento dos outros envolvem, com mais probabilidade, causas pessoais e internas do que atribuições ao próprio comportamento (Ross, 1981). No entanto, novos estudos apontam para paralelos entre o desenvolvimento e a aplicação de constructos internos em relação ao próprio e aos outros. Para além disso, as evidências empíricas não indicam que as crianças mais novas se limitem completamente a compreender o comportamento segundo causas externas e observáveis.

Sabemos que as crianças mais novas (cerca dos 6 anos) pensam sobre a emoção em termos de situações que provocam reacções emocionais visíveis. Nesta idade, as crianças raramente se referem aos processos mentais que podem estar relacionados com a emoção e a sua manifestação. Aos 10 anos, o padrão de respostas já se revela diferente: as crianças tendem mais a referir-se aos processos mentais que medeiam a situação e a reacção emocional que provoca (Harris, 1989). No entanto, num estudo de 1989, Harter e Whitesell (cit. por Plutchik, 2003) obtiveram descrições acerca das causas de quatro emoções básicas: feliz, triste, zangado e assustado, que compararam com as dos adultos. Todas as observações feitas neste estudo indicam que as causas para as quatro emoções básicas (alegria, tristeza, medo e raiva) descritas pelas

crianças são basicamente as mesmas que as causas que os adultos reportam para as mesmas emoções. O que muda com a idade são, então, os estímulos específicos e apropriados a cada idade (ex.: ser engolido por um monstro vs. ter um acidente de carro) que desencadeiam a reacção emocional. De qualquer forma, crianças com 3 ou 4 anos têm uma noção adequada das situações sociais que desencadeiam, pelo menos, as 4 emoções básicas (Denham, 1986). Tal conhecimento é central para outros desenvolvimentos na sua compreensão de si mesmos e do mundo social (Brown & Dunn, 1996) e as diferenças individuais nas atribuições causais precoces acerca dos eventos que evocam emoções simples têm sido abordadas em diferentes estudos (Denham, 1986; Dunn, Brown, & Beardsall, 1991; Howe & Ross, 1990).

No entanto, e apesar do esclarecimento de muitas questões, a maioria da investigação feita neste domínio tem-se baseado, quase exclusivamente, na compreensão que a criança tem acerca dos sentimentos, crenças e intenções de personagens hipotéticas e cenários fictícios (Denham, Zoller, & Couchod, 1994). Através desta metodologia, fica claro que quase todas as crianças de 5 anos, e algumas de 4, apresentam uma boa noção dos elicitadores situacionais das emoções de felicidade e medo nesses cenários, apesar de terem dificuldade acrescida em distinguir situações hipotéticas provocadoras de raiva das de tristeza antes de terem 6 ou 7 anos (Levine, 1995) mas nada nos é dito relativamente à percepção que as crianças têm acerca do que causa as suas próprias emoções, sendo que se está a partir da lógica de que, estando essa capacidade presente, a criança facilmente aplicará o mesmo raciocínio a si própria.

Dos primeiros estudos, de Burns e Cavey (1957, cit. por Bierman, 1988), até à idade dos 5 aos 7 anos, as crianças fazem inferências acerca das emoções com base, exclusivamente, em pistas situacionais e falham na capacidade de reparar nas expressões faciais que possam ser incoerentes.

Smiley e Huttenlocher (1989) propuseram uma sequência de desenvolvimento dos conceitos emocionais. Em primeiro lugar, a criança utiliza palavras como triste e zangado em relação a estados internos do *self* e mais tarde repara em pistas externas relativamente estáveis na experiência emocional dos outros, incluindo expressões faciais e corporais. Assim, começa a descrever as pessoas que parecem ou agem de forma zangada como tristes ou más. Finalmente, em vez de categorizar apenas os comportamentos expressos e objectivos, a criança começa a considerar que os outros conseguem sentir determinada emoção em variadas circunstâncias de tal modo que,

mesmo observando pessoas que não lhe são familiares e em novas situações, consegue identificar com clareza o que essa pessoa poderá estar a sentir.

Estando a criança em contacto com o seu mundo emocional desde o primeiro minuto de vida, é de compreender que o contexto em que cresce e se vai desenvolvendo tenha um papel fundamental na determinação destas aquisições. Assim, no que respeita à atribuição causal das emoções, verificou-se que crianças com mães e famílias que se envolvem na discussão de um leque alargado de emoções, conseguem, mais facilmente, discutir as causas e consequências das emoções que sentem, e avaliar e criticar a posição de cada membro da família (Dunn, Brown & Beardsall, 1991). Isto é, crianças que crescem em famílias em que o diálogo acerca dos estados emocionais é frequente são, aos 6 anos, mais capazes de fazer julgamentos acerca das emoções de adultos que não lhes são familiares em tarefas que requerem tomada de perspectiva.

1.3. Metacognição e a teoria da mente – paralelos com a compreensão emocional

O estudo das emoções e do desenvolvimento emocional começou a ser feito pelos teóricos cognitivo-desenvolvimentistas que, durante as últimas três décadas, demonstraram que se verificam mudanças importantes na compreensão da emoção entre os 18 meses e os 12 anos de idade (Pons, Harris & Rosnay, 2004). Estas mudanças incluem o desenvolvimento da compreensão da natureza das emoções, das suas causas e a possibilidade de as controlar. Num esforço de reunir todo o corpo teórico, até à data, acerca da compreensão emocional, Pons e colaboradores (2004) identificaram 9 componentes deste constructo: (1) *reconhecimento* - aos 3-4 anos de idade, as crianças são capazes de nomear e reconhecer as emoções através de expressões faciais e comportamentais; (2) *causa externa* – por volta dos 3-4 anos são capazes de compreender como causas externas afectam as emoções de outras crianças; (3) *desejos* – entre os 3-5 anos começam a compreender que as reacções emocionais das pessoas dependem dos seus desejos pessoais; (4) *crenças* – entre os 4 e os 6 anos, as crianças começam a compreender que as crenças de alguém (verdadeiras ou falsas) acerca de determinada situação vão determinar a sua reacção emocional; (5) *lembrança* – entre os 3 e os 6 anos compreendem a relação entre memória e emoção; (6) *regulação* – as crianças invocam diferentes estratégias de controlo emocional à medida que crescem:

crianças de 6-7 anos referem sobretudo estratégias comportamentais enquanto a partir dos 8 anos começam a referir estratégias mais psicológicas; (7) *disfarce* – a partir dos 4-6 anos de idade começam a compreender que pode haver discrepâncias entre a expressão comportamental e a emoção realmente sentida; (8) *emoções mistas* – cerca dos 8 anos de idade, as crianças começam a compreender que uma pessoa pode ter múltiplas e até contraditórias respostas emocionais relativamente a uma situação; e (9) *moralidade* – a partir dos 8 anos, começam a compreender que as emoções negativas surgem, na maioria das vezes de acções moralmente reprováveis e as positivas das boas acções. A sua investigação revela que, de facto, a compreensão emocional das crianças, está organizada de forma hierárquica sendo que o primeiro estágio é absolutamente necessário para a emergência dos seguintes (Pons, Harris & Rosnay, 2004).

Podemos pensar na criança como espectadora das emoções dos outros que pode, ou não, conseguir decodificar as suas expressões faciais e o que significam, e que pode, ou não, empatizar com esse mesmo estado emocional ao ponto de intervir (Harris & Saarni, 1989). Assume-se, seguindo os princípios do desenvolvimento cognitivo, que as crianças mais velhas possuem conhecimentos mais alargados das causas das emoções e da sua sequência temporal.

É assumindo que o desenvolvimento emocional se faz no mesmo sentido e simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo, que é defendido que, independentemente do meio cultural em que nasce e cresce, todas as crianças irão classificar a realidade de acordo com a coincidência, ou não, com os seus objectivos (Harris & Saarni, 1989). Assim, todas as crianças irão, um dia, experimentar zanga quando outra pessoa, deliberadamente, as impede de atingir os seus objectivos; experimentar tristeza quando se der a perda de um objecto desejado ou a separação temporária de uma figura de referência e todas experimentarão a felicidade de conseguir o objecto desejado e o manter durante algum tempo.

Partindo da ideia de que todas as crianças vão ter esse tipo de experiências, e tomando isso como universal, Stein e Trabasso (1989), defendem que existirão características chave da compreensão emocional, presentes em qualquer idade. Será esta uma ideia fiel à realidade? Ou será mais correcto adoptar-se uma postura mais Piagetiana e, tal como Harter e Whitesell (1989), assumir que as crianças vão prosseguindo ao longo de estádios de desenvolvimento dessa mesma compreensão das emoções? (Harris & Saarni, 1989).

Os trabalhos pioneiros de Piaget, em 1930, demonstram como o tema deste trabalho se revelava, já então, pertinente. Os seus estudos ao nível da compreensão das crianças acerca da causalidade física deixam sobressair, segundo Shirk (1988), implicações contraditórias no que respeita ao desenvolvimento das atribuições causais. Isto porque a observação da tendência das crianças para atribuir explicações anímicas a eventos físicos, sugere que os comportamentos e emoções possam, também, ser atribuídos a factores psicológicos internos, ou seja, se eventos físicos são concebidos em termos de vontades, necessidades ou atributos pessoais, é provável que as crianças mais novas tendam a aplicar os mesmos conceitos aos comportamentos e às emoções. Mas, por outro lado, também observou que as crianças mais novas tendem a atribuir relação causal entre dois estados ou acontecimentos que ocorram contiguamente no tempo. Simultaneamente, as suas observações do raciocínio moral indicam que as crianças mais novas são ligeiramente menos sensíveis a factores internos, como intenções, do que a factores externos, como consequências (Piaget, 1932 cit. por Pons et al., 2004). Estas observações sugerem que as crianças, pelo menos as mais novas, se focam em determinantes externos nas suas atribuições de causalidade. Mais tarde, os estudos de Flapan (1968, citado por Shirk, 1988) sobre as percepções que as crianças têm acerca das interacções sociais, servem como ponto de partida para a investigação nesta área. Os seus dados sugerem que as explicações situacionais precedem as explicações psicológicas e que ambas emergem antes de explicações interpessoais. Flapan (1968) conclui que, à medida que aumenta a idade, maior percentagem de crianças dá algum tipo de explicação para a origem do comportamento e da emoção e que o tipo de explicação muda drasticamente sendo que, por volta dos 6 anos, estas são dadas em termos de causas externas e que, pelo contrário, entre as crianças mais velhas podem encontrar-se explicações de natureza psicológica.

Apesar de ser tentador concluir, a partir dos estudos de Flapan, que a compreensão das crianças mais jovens acerca das causas do comportamento e das emoções se limita a causas situacionais, Shirk (1988) lista numerosos estudos que indicam que crianças tão novas como 5 ou 6 anos são capazes de reunir informação dispersa para inferir causas internas, como traços (DiVitto & McArthur, 1978; Ross, 1981).

Rholes e Ruble (1984) hipotetizaram que a compreensão de causas internas, como traços, expectativas e factores como vergonha ou culpa, não será equivalente em todas as idades e que, apesar de usarem informação variante, as crianças mais novas

usam as designações dos traços, como “esperto” ou “mau” referindo-se a descrições do comportamento mais do que a factores internos e causais. No entanto, no período escolar é possível assistir-se a um marco desenvolvimentista importante: a alteração de uma concepção mais física do *self* para uma mais psicológica. Broughton (1978) nota que por volta dos 8 anos de idade as crianças começam a compreender e identificar aspectos mentais e volitivos do *self*, isto é, a partir desta idade o *self* começa a ser definido mais interna do que externamente.

Ainda que seja difícil resistir à tentação de colocar as questões relacionadas com a emoção num paralelo com o desenvolvimento cognitivo e embora exista já um forte corpo de investigação no que respeita ao modo como as crianças as compreendem, esta tem incidido sobre a expressão, a identificação e a comunicação verbal das emoções, e pouco se tem falado acerca do modo como as crianças compreendem a emoção como causa de comportamento, havendo a tendência geral para assumir que essa compreensão se faz no mesmo sentido.

No seu trabalho mais elaborado acerca da relação entre a cognição e o afecto, Piaget (1981, citado por Carroll e Steward, 1984) defende que nem os mecanismos afectivos nem os cognitivos são causa um do outro. No entanto, considera que não sendo estruturas em si, os sentimentos são estruturalmente organizados ao ser intelectualizados. Isto implicaria que, ao conhecer o nível cognitivo de uma criança, saberíamos em que nível de desenvolvimento emocional esta se encontraria. Piaget advertiu que não devemos ficar surpreendidos se a comparação entre estados afectivos e actos de inteligência não se mostrar muito sólida. Algumas das crianças mais novas demonstraram capacidades de conservação e classificação, características do estágio de operações concretas, mas a sua discussão acerca dos seus sentimentos não foi avaliada como superior em relação aos pares em estádios de desenvolvimento cognitivo inferior. Pode ser que, como Kohlberg defendeu em relação ao desenvolvimento moral, as estruturas cognitivas sejam condição necessária mas não suficiente para o desenvolvimento emocional (Suveg et al., 2007).

No início dos anos 80, investigadores como Paul Harris, Susan Harter e Carolyn Saarni, começaram a manifestar interesse pelo processo emocional. Interesse este que, mais tarde, veio a cruzar caminho com o corpo de investigação acerca da teoria da mente. Ambas as tradições procuram descrever a compreensão das crianças acerca de fenómenos mentais e compreender qual o seu desenvolvimento. Este

conhecimento do estado mental ajuda a criança a explicar e prever adequadamente o comportamento e, neste processo, as emoções desempenham um papel importante (Stegge & Terwogt, 2007). Por exemplo, a análise e compreensão das emoções de cada uma das partes envolvidas num conflito entre pares, aliada à consciência das consequências interpessoais negativas da zanga e agressão, pode ajudar a criança a encontrar a melhor maneira de agir e resolver esta situação.

Enquanto as crianças do pré-escolar conseguem identificar emoções simples nos outros, como feliz ou triste, não fazem uma discriminação mais fina entre as emoções de zanga, medo e raiva até cerca dos 7 anos de idade (Borke, 1973, cit. por Bierman, 1988). Vai ser durante os primeiros anos de escolaridade que as crianças aprendem a dominar a habilidade de considerar, mentalmente, relações entre conceitos. A partir desta idade, conseguem representar uma série de acções, descrever conceitos em termos de relação e considerar relações entre as partes e o todo e será esta capacidade emergente de fazer inferências acerca de traços psicológicos e internos que torna a criança capaz de construir percepções mais estáveis dos outros.

Stein e Trabasso (1989) assumem que as crianças conseguem inferir os estados emocionais dos outros tendo como referência os objectivos e desejos dessa pessoa. Fazem, de certa forma, a ponte com os trabalhos acerca da teoria da mente crianças defendendo que as crianças do pré-escolar, até aos 6 anos, não se focam exclusivamente nas características externas da situação e suas consequências. Pelo contrário, os seus resultados sugerem que as crianças compreendem que, do mesmo modo que as condições externas se vão alterando, também a relação entre objectivos e resultados e, assim, a emoção sentida pelo protagonista. Crianças de 6 anos parecem, também, ser capazes de inferir uma certa sequência mental dos estados emocionais: compreendem que emoções particulares conduzem a padrões particulares de desejos e planos.

Num trabalho acerca da influência do desenvolvimento cognitivo na compreensão das emoções, Carroll e Steward (1984) concluem que, apesar das dificuldades de se desenvolver uma metodologia que aprecie os dois domínios simultaneamente, parece haver algo a que chamam “*stage-like*”, isto é, que à semelhança do domínio cognitivo, também o domínio afectivo se desenvolverá através de estádios. As respostas das crianças acerca das suas próprias emoções formam uma hierarquia conceptual no que respeita à crescente consciência dos seus estados afectivos: crianças no estágio pré-operatório utilizam pistas predominantemente contextuais enquanto as crianças operatórias concretas são capazes de se referir à

experiência interna em vez de, apenas, factores situacionais. Esta mudança pode reflectir uma capacidade emergente e crescente de agrupar e ordenar experiências afectivas num esquema interno e de diferenciar, ao mesmo tempo que considera simultaneamente, eventos internos e externos (Carrol & Steward, 1984). O mais interessante é que, no mesmo estudo, crianças sem qualquer noção de classificação ou conservação, deram respostas altamente sofisticadas em questões do foro afectivo.

Também no seu estudo acerca da socialização de crianças no pré-escolar, Denham e colaboradores (1994) confirmaram que existem factores intrapessoais a influenciar a compreensão emocional sendo que as crianças mais velhas mostraram possuir uma melhor compreensão das emoções, o que se pode dever a um desenvolvimento paralelo das capacidades sociocognitivas.

Já Southam-Gerow e Kendall (2000), apesar de terem trabalhado com uma amostra pequena, concluíram ser mínima a relação entre a cognição e a compreensão emocional, o que nos pode remeter para uma certa independência deste tipo de desenvolvimento em relação ao desenvolvimento cognitivo, como tem vindo a ser assumido até agora.

1.4. Enquadramento do presente estudo

Ao longo dos últimos anos parece que ficou estabelecido que a compreensão do mundo, em geral, muda com a idade e que, em particular, a compreensão das crianças acerca da emoção e dos determinantes da experiência emocional muda significativamente ao longo da infância assumindo-se, por exemplo, que dos 6 aos 11 anos de idade passam, gradualmente, a atribuir a experiência emocional a sinalizadores internos (Thompson, 1987) e abandonam os sinalizadores contextuais.

Apesar da natureza crucial da compreensão emocional, tem havido pouca investigação directamente sobre o desenvolvimento das diferenças individuais da compreensão acerca das emoções, nomeadamente sobre as situações e causas que lhes dão origem (Denham et al., 1994). Para além disso, a grande maioria dos estudos que relacionam atribuição causal com emoções tem-se focado na emoção como, ela própria, elicitadora de comportamentos e pouco se tem lido sobre aquilo que as crianças percebem e pensam acerca do que provocará a própria emoção.

Se existir um paralelo entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento emocional, nomeadamente no que diz respeito à atribuição causal feita aos comportamentos e àquela feita aos estados emocionais, é esperado que os resultados deste estudo se revelem semelhantes aos obtidos por Broughton (1978) que conclui que, por volta dos 8 anos de idade, as crianças começam a compreender e identificar aspectos mentais e volitivos do *self*, isto é, a partir desta idade o *self* começa a ser definido mais interna do que externamente e, assim, a partir desta idade poderemos encontrar justificações mais internas e dirigidas ao *self* para a origem de determinada emoção. Até porque, se constructos internos e psicológicos são relativamente raros no reportório das crianças, não deve ser surpreendente que muitas das suas explicações para o comportamento se refiram a causas externas e só mais tarde, quando surgem constructos internos e psicológicos como as motivações, conceberão causas internas.

No entanto, a atribuição causal feita aos comportamentos em geral, que depende de competências ligadas ao desenvolvimento cognitivo, diz respeito a um mundo físico, relativamente imutável, com leis e funcionamento comuns a praticamente todas as pessoas, difere daquela que podemos prever naquilo que é percebido como a causa das emoções. Isto porque o desenvolvimento emocional remete-nos para o mundo social, que não é fixo, que difere de criança para criança e com o qual esta contacta desde o primeiro minuto de vida, aprendendo a ler, a interpretar, a atribuir significado e a enviar mensagens desde muito cedo. Assim, poder-se-á antecipar, ao estudar as causas que a criança atribui às suas próprias emoções, uma maior facilidade em aceder a constructos e causas. Acresce a isto o importante papel da modelagem e da observação, que pode influenciar a capacidade de atribuição causal da criança: a expressão dos pais das suas próprias emoções vai transmitindo, indirectamente, conhecimento acerca das emoções. Pais emocionalmente expressivos, modelando as diversas emoções, permitem que os filhos livremente observem e codifiquem informação acerca de expressões e situações emocionais. Isto é, os pais que espontaneamente expressam níveis moderados e adequados de emoção, vão dando à criança informação acerca da natureza da felicidade, tristeza, zanga e medo, incluindo a sua expressão, as situações que mais as evocam e as causas que lhes dão origem (Denham et al., 1994).

Perante alguma contradição teórica no que respeita ao que será normativo relativamente à atribuição causal das emoções nas crianças, havendo quem afirme que desde o pré-escolar são bastante eficazes a identificar os determinantes situacionais das reacções emocionais espontâneas dos seus pares (Fabes e colaboradores, 1988) e outros

que defendem que apenas por volta dos 8 anos se dá o salto qualitativo que considera factores internos e psicológicos para a origem das emoções em detrimento dos externos e situacionais, e atendendo a que não foi encontrado nenhum estudo que tivesse em conta o tipo de abordagem feita para chegar a essas conclusões, é interessante verificar se existe alguma espécie de linha evolutiva que dite o tipo de atribuições causais de que as crianças, em cada idade, serão capazes e se, por essa linha, passa indiferenciadamente a capacidade para reflectir sobre as suas próprias emoções e as dos outros.

2. OBJECTIVOS E HIPÓTESES

No presente estudo, com crianças em idade escolar dos 6 aos 10 anos, pretende avaliar-se o tipo de causas atribuídas à origem das emoções sendo que, para isso, se irá recorrer a uma entrevista semi-estruturada, com perguntas e imagens que pretendem que a criança avalie a causa das suas próprias emoções e das de alguém que identifique como semelhante, em dois tempos diferentes. Os principais objectivos são verificar se:

1. Ao longo do tempo, o desenvolvimento emocional segue o mesmo trajecto do desenvolvimento cognitivo no que respeita à maior capacidade para contemplar variáveis internas e relacionadas com o *self*. Ao contrário daquilo que, intuitivamente, aceitamos em clínica mas que a literatura nunca confirmou, pode acontecer que o desenvolvimento da compreensão das emoções, nomeadamente no que respeita às causas para a experiência emocional, não siga, necessariamente, o mesmo trajecto do desenvolvimento cognitivo nem a lógica de estádio. De acordo com a experiência emocional e com a diversidade das suas relações, crianças mais novas podem ser capazes de atribuir causas internas às emoções, do próprio e dos outros.

2. Quando avaliada a sua compreensão emocional, nomeadamente no que diz respeito ao conhecimento das causas das emoções, com instrumentos que remetam para a sua própria pessoa e experiência, aspectos causais mais internos e psicológicos surgem mais cedo no desenvolvimento. Os estudos realizados até hoje neste domínio utilizaram histórias fictícias e relativas a outras personagens, assumindo que será mais fácil para a criança descrevê-las e fazer atribuições na 3ª pessoa e acreditando que essas respostas reflectem a sua própria vivência. Sendo que o mundo emocional é algo com que a criança convive desde que nasce, podemos antecipar que lhe seja mais fácil descrever quando abordado na primeira pessoa, podendo remeter para si próprio em vez de ter de antecipar e inferir as causas das emoções dos outros numa altura do seu desenvolvimento cognitivo em que pode ainda não ter conquistado a capacidade de abstracção e tomada de perspectiva.

Dito isto, e de forma mais sistemática, são levantadas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1

O tipo de factores (internos ou externos) que as crianças consideram na atribuição causal das emoções é independente da idade.

Hipótese 2

Ainda que os factores considerados na atribuição causal das emoções sejam independentes da idade, é provável que o desenvolvimento da compreensão emocional acompanhe o desenvolvimento das capacidades cognitivas e, assim, as crianças mais velhas tendam a apresentar justificações de nível superior, isto é, mais elaboradas e complexas.

Hipótese 3

Face a uma situação elicitadora de emoções, quando as crianças se identificam reconhecem como personagem principal, alvo da emoção, dão justificações de nível superior para a origem dessa mesma emoção.

3. METODOLOGIA

3.1 Participantes

Cinquenta e uma crianças entre os 6 e os 10 anos de idade participaram neste estudo, frequentando desde o primeiro ao quinto ano de escolaridade do ensino básico de uma escola privada de Lisboa e pertencendo a um nível socioeconómico médio-alto. A média de idades dos participantes foi de 8 anos e 2 meses ($dp = 1$ mês).

O critério de decisão da faixa etária a considerar teve por base as grandes mudanças desenvolvimentistas que se dão a todos os níveis - cognitivo, social e de internalização do *self* – entre os 6 e os 10 anos de idade o que permite verificar se, à semelhança do que muitos teóricos defendem e houve oportunidade de ver, acima, o desenvolvimento da compreensão emocional acompanha as restantes mudanças ao longo do desenvolvimento, nomeadamente, se acompanha o desenvolvimento das competências cognitivas.

Trata-se de uma amostra probabilística, ou aleatória, estratificada: os alunos foram, inicialmente, divididos em igual número por ano de escolaridade e, posteriormente, a amostra final foi constituída por amostragem aleatória simples dos elementos pertencentes a cada um dos subgrupos homogéneos, procurando, assim, garantir a representatividade de cada um.

Do consentimento informado, do qual constava a informação dos objectivos do estudo e pedido de permissão para gravação da entrevista em formato áudio, resultou uma população com as seguintes características:

Quadro 1 – Distribuição da amostra por grupos etários

(N=51)

Idade Média (anos)	n (total)	n (Masculino)	n (Feminino)
6	7	3	4
7	11	5	6
8	13	7	6
9	8	4	4
10	12	7	5
Total	51	26	25

3.2. Material

O instrumento utilizado neste estudo foi adaptado de um outro proposto no âmbito de uma tese de Mestrado Integrado em Psicologia Clínica (Alves, 2008), e que havia resultado da articulação de muitos dos conceitos teóricos apresentados anteriormente e da perspectiva de Bierman (1990) sobre a apreciação do conhecimento sócio-afectivo da criança, que defende que a única forma de aceder ao mundo interior da criança é através da entrevista, o instrumento mais sensível às capacidades desenvolvimentistas da criança (cit. por Alves, 2008).

O referido instrumento, com o nome “Sentimentos Que Crescem”, trata-se de uma entrevista com um formato adaptado de forma a aumentar a sua eficácia com este tipo de população: tendo em conta que algumas crianças apresentam um nível sócio-cognitivo e vocabulário mais limitado, a entrevista é composta por um conjunto de situações acompanhadas de estímulos visuais tornando-se, desta forma, mais fácil elicitare os pensamentos da criança sobre a história que vai sendo contada. Tal como descreve a autora do instrumento (Alves, 2008), a personagem da história apresentava, intencionalmente, traços que não se podiam classificar, de forma clara, como femininos ou masculinos possibilitando a utilização da mesma versão para rapazes e raparigas, alterando-se apenas o nome da personagem, na condição “3ª pessoa” - doravante “C3” - e a identificação com a criança da história na condição “1ª pessoa” – a partir de agora “C1”.

A entrevista que serviu como ponto de partida para esta investigação, foi elaborada para perceber qual o nível de compreensão emocional das crianças através da avaliação de 12 domínios da compreensão emocional. Tendo em conta que o objectivo desta investigação dizia respeito a um domínio apenas da compreensão emocional – a atribuição causal das emoções – foram escolhidas 5 das 13 vinhetas tendo sido, também, necessária, a adaptação das perguntas para que a história formasse um todo coerente e permitisse avaliar o pretendido (Anexo A).

3.3. Procedimento

Todas as crianças que participaram neste estudo foram entrevistadas, individualmente, pela experimentadora tendo sido, a entrevista, gravada em formato áudio, com o consentimento dos participantes e dos seus responsáveis legais. O

conteúdo de cada uma das entrevistas foi, posteriormente, transcrito e analisado em categorias relevantes à luz do corpo teórico de base (Anexo B).

De forma a explorar a compreensão das crianças acerca das causas das emoções, foram examinadas as respostas dos alunos a vinhetas que envolviam personagens de uma história cuja acção era elicitadora de emoções. A entrevista a cada criança dividia-se em dois tempos: sendo o cenário, ou contexto, elicitador da emoção, o mesmo, havia duas condições diferentes. Numa das condições a personagem principal era a própria criança (C1) e, na outra, uma criança do mesmo sexo e idade (C3).

Do “quebra-gelo” inicial fazia parte um pedido de colaboração num trabalho que estava a ser desenvolvido para tentar compreender melhor o que as crianças pensam acerca das emoções e que, tratando-se de algo que eles pensam, não haveria respostas certas nem erradas.

Após a introdução e a certificação de que os objectivos tinham sido compreendidos, a entrevistadora lia a história em voz alta colocando, após cada situação, as questões que lhe eram relacionadas.

Tendo em conta que a entrevista se dividia em dois momentos e que, embora a personagem principal da história mudasse, a acção era a mesma, após a primeira condição aplicada era tempo de recolha de alguns dados (como a data de nascimento, número de irmãos e escolaridade dos pais) partindo, só depois, para a segunda condição.

Importa dizer que o grupo de participantes foi sujeito, de modo aleatório mas em igual número, a diferentes ordens de aplicação: metade das crianças ouviu primeiro a história contada na primeira pessoa e a outra metade começou pela história de outro menino/a.

Para o tratamento de dados e uma parte de análise de resultados, foi utilizado o programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versão 19.0).

3.4. Codificação das respostas

Para que fosse possível classificar as respostas de cada uma das crianças foi elaborado um sistema de codificação em que cada resposta foi atribuída a um de três níveis (níveis 0, 1 e 2) e obteve a pontuação correspondente ao número do nível. Deste modo, para cada uma das crianças seria possível obter dois somatórios: o somatório das pontuações obtidas na resposta às questões colocadas na 1ª pessoa e o somatório das

pontuações obtido no modo como respondeu às questões que diziam respeito a uma 3ª pessoa. A cada uma das respostas foi atribuído apenas um nível (o Anexo B ilustra os critérios de codificação).

Considerou-se que uma pontuação mais elevada diria respeito a um nível de conhecimento e processamento mais avançado, com base na revisão teórica apresentada, considerando-se que a linha do desenvolvimento da compreensão emocional se faz no sentido da ausência de reconhecimento da emoção (nível 0) até ao reconhecimento da influência de variáveis internas, como expectativas, vergonha e culpa na experiência emocional (nível 2), passando por uma fase muito centrada nas pistas contextuais (nível 1).

A classificação das respostas foi feita, de forma independente, por dois juízes: a investigadora e um outro juiz que desconhecia a identidade dos participantes. O acordo entre juízes foi, inicialmente, $\alpha = 0,87$ e as diferenças consideradas não significativas. Ainda assim, a cotação independente e este resultado levou a que os critérios de cotação fossem ajustados e clarificados e nas situações em que se verificou desacordo a reunião e discussão em conjunto permitiu resolver a questão.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

No que respeita aos resultados obtidos, nomeadamente ao somatório das respostas em cada uma das condições, verifica-se que independentemente da condição, as raparigas apresentaram resultados médios mais elevados que os rapazes.

A significância da diferença, para cada sexo, entre os resultados médios obtidos quando a história era contada na 1ª pessoa (C1) vs. quando era contada na 3ª pessoa (C3) foi avaliada com o teste *t*-Student para amostras independentes. Os resultados médios obtidos por cada um dos grupos, nas duas condições, podem ser consultados no Quadro 2. De acordo com o teste *t*-Student, as diferenças observadas entre os resultados médios dos dois grupos, e em cada uma das condições, não são estatisticamente significativos [para a condição C1: $t_{(49)} = 1,432$; $p = 0,158$; para a condição C3: $t_{(49)} = 1,048$; $p = 0,300$].

Quadro 2 – Valores mínimos, máximos, médios e desvio-padrão dos resultados obtidos
(N=51)

Condição	Sexo	N	Mínimo	Máximo	Média	Dp
1ª Pessoa	Feminino	25	8	16	13,00	2,55
	Masculino	26	5	16	11,85	3,16
3ª Pessoa	Feminino	25	7	16	11,80	2,27
	Masculino	26	5	16	11,00	3,10

Tendo em conta que as diferenças entre o sexo feminino e o masculino não se mostraram significativas, não será feita, a partir de agora, diferenciação de género.

No que respeita aos resultados obtidos pelas crianças das diferentes idades, pode verificar-se que, à medida que esta aumenta, a média de resultados obtida é superior. Destacar também que, em qualquer uma das faixas etárias, a média de resultados obtidos na condição C1 foi sempre superior à média dos resultados obtidos na condição C3. Ainda assim, através do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para amostras independentes verifica-se que as diferenças de média de resultados obtidos para cada uma das idades, em ambas as condições, não são estatisticamente significativas ($p = 0,406$). Já o mesmo não se passa relativamente às diferenças

observadas entre as duas condições que, através do teste não paramétrico de Wilcoxon, se revelaram estatisticamente significativas ($p = 0,042$).

Quadro 3 - Média de resultados obtidos por faixa etária
(N=51)

	C1		C3	
	Média	Dp	Média	dp
6 Anos	9,71	3,82	9,00	2,52
7 Anos	11,72	2,49	10,18	2,48
8 Anos	11,67	2,77	11,33	2,67
9 Anos	13,13	2,36	12,38	2,13
10 Anos	14,69	1,11	13,15	2,19
Média Total	12,41		11,39	

A análise da frequência de respostas situadas em cada um dos três níveis parece ser igualmente informativa e apontar tendências (ver Quadros 4 e 5). Em cada uma das versões, as respostas de nível 0 e de nível 1 tendem a diminuir com a idade, e as de nível 2 a aumentar. Enquanto na condição C1 se verifica que, aos 9 e 10 anos, deixa de haver respostas de nível 0, na condição C3 estas nunca deixam de existir.

Ainda no que respeita à frequência de respostas em cada nível, verifica-se que na condição C1 as percentagens de resposta no nível 2 são superiores às obtidas no mesmo nível na condição C3 sendo que, para o nível 1 acontece a situação inversa.

Os testes não paramétricos de Kruskal-Wallis realizados em cada uma das condições para a análise dos resultados revelaram que não existem diferenças significativas entre a frequência com que cada faixa etária responde a cada um dos níveis ($p = 0,368$) mas que estas se revelam estatisticamente significativas quando se trata de analisar a frequência de respostas em cada nível ao longo das diferentes idades, nas duas condições ($p = 0,016$).

No que diz respeito à comparação das frequências obtidas em cada uma das condições, o teste não paramétrico de Wilcoxon para amostras emparelhadas permite concluir que não existem diferenças significativas entre a frequência de respostas no nível 0 da condição C1 e C3 ($p = 0,066$). Já nas respostas aos níveis 1 e 2, as diferenças que se observam são estatisticamente significativas ($p = 0,043$) sendo que é legítimo afirmar que as crianças dão mais frequentemente respostas de nível mais complexo na condição C1 do que na condição C3.

Quadro 4 – Frequência (em percentagem) de respostas na condição “1ª pessoa” - (C1)
(N=51)

Idade	6	7	8	9	10
Nível 0	16,1	4,5	3,4	0	0
Nível 1	46,4	44,3	43,2	35,9	17,7
Nível 2	37,5	51,1	53,4	64,1	82,3

Quadro 5 - Frequência (em percentagem) de respostas na condição “3ª pessoa” – (C3)
(N=51)

	6	7	8	9	10
Nível 0	16,1	9,1	6,8	3,1	3,1
Nível 1	55,4	54,5	45,5	43,8	32,3
Nível 2	28,5	36,4	47,7	53,1	64,6

O Quadro 6 informa acerca da distribuição das respostas a cada uma das perguntas pelos três níveis de codificação. Verifica-se que a questão 5.1 (para consulta das questões, ver Anexo A) foi aquela em que as crianças foram menos capazes de oferecer justificação de qualquer natureza para a origem das emoções. Neste caso específico tratava-se da capacidade para identificar a causa de um comportamento que podia ter, na sua origem, emoções subjacentes. Diferenças acentuadas, tratando-se do nível 0, também se verificaram nas respostas às questões 1 e 5.3, em que as crianças mostraram maior capacidade de reconhecimento de uma causa para a emoção na condição em que eram as protagonistas da história (C1).

As diferenças que mais se destacam dizem respeito às questões 4, 5.3. e 6. Na questão 4 a amostra revelou capacidade de identificar causas de nível superior para a emoção quando se tratava da condição C1 sendo que, quando era pedido que reflectisse acerca de outra criança, as respostas eram dadas, com muita frequência, em níveis inferiores. A questão 5.3. apresenta resultados curiosos uma vez que foi aquela em que houve maior percentagem de respostas ao nível máximo sendo, igualmente, a que verificou maior percentagem de respostas de nível mínimo quando se tratava da condição C3, o que pode levantar questões da compreensão da pergunta. Finalmente, a questão 6 é bastante diferenciadora no que respeita às duas condições: sendo uma questão que aborda a emoção através do caminho mais sensível (envolvendo a Mãe e questões de vinculação) é interessante que as crianças foram capazes de apresentar

justificações mais elaboradas e de nível superior quando se tratava de reflectir acerca da sua própria experiência do que quando tinham de pensar acerca de uma 3ª pessoa.

Quadro 6 – Frequência (em percentagem) de respostas de cada nível obtida em cada uma das questões
(N=51)

Questão	1		2		3		4		5.1		5.2		5.3		6	
Cond.	C1	C3	C1	C3	C1	C3	C1	C3	C1	C3	C1	C3	C1	C3	C1	C3
Nível 0	3,9	11,8	0	2,0	3,9	5,9	0	2,0	7,8	9,8	2,0	2,0	5,9	15,7	7,8	7,8
Nível 1	41,2	51,0	51,0	62,7	60,8	56,9	37,3	45,1	39,2	41,2	33,3	35,3	11,8	11,8	21,6	43,1
Nível 2	54,9	37,3	49,0	35,3	35,3	37,3	62,7	52,9	52,9	49,0	64,7	62,7	82,4	72,5	70,6	49,0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

«Não nos podemos esquecer que as pequeninas emoções são os grandes capitães da nossa vida e que lhes obedecemos mesmo perceber».

Vincent Van Gogh, 1889

As crianças são conhecedores sociais activos desde o princípio da sua vida, observando as emoções dos outros e fazendo inferências acerca do mundo emocional, constatação esta que contribuiu para que fosse levantada a hipótese de que crianças ainda imaturas cognitivamente fossem, já, capazes de elaborar acerca da sua experiência emocional reconhecendo, por isso, que o desenvolvimento cognitivo não determinaria, por si só, o desenvolvimento da compreensão emocional. Esta ideia é confirmada pelos resultados obtidos (Quadros 4 e 5): crianças de apenas 6 anos são capazes de oferecer justificações elaboradas para a origem das emoções, o que vai ao encontro do que já havia sido afirmado por Stein e Tabasso (1989): parece que crianças de 6 anos são, já, sensíveis aos antecedentes e consequentes mentais das emoções. Estes dados contradizem, de certa forma, investigação com base em teorias do desenvolvimento cognitivo, que aponta para que a compreensão das emoções, nas crianças, é função do seu desenvolvimento cognitivo, defendendo que alguns aspectos dessa compreensão se desenvolvem segundo estádios com idades bem definidas (Casey, 1993), e sugerem que o desenvolvimento cognitivo e o da compreensão emocional se possam fazer por caminhos independentes ou, pelo menos, paralelos.

Ainda assim, e à semelhança do que se verificou em estudos anteriores, regista-se a influência da variável idade, isto é, as crianças mais velhas demonstraram níveis superiores de entendimento das emoções. No entanto, os níveis mais sofisticados de explicação não pareceram reservados apenas às crianças mais velhas: mesmo as crianças de 6 anos se mostraram capazes de apresentar justificação para a origem de emoções de nível 2. Os dados parecem sugerir, tal como os obtidos por Fabes et al. (1991), que com o aumento da idade as crianças adquirem uma compreensão mais complexa e diferenciada de que numerosos factores contribuem para os estados internos conducentes às emoções e começam a identificar outro tipo de factores internos que medeiam entre a emoção e a situação, como preferências e desejos, por exemplo.

Esta diferença de resultados entre idades, para além de indicar uma certa independência do desenvolvimento da compreensão emocional em relação ao

desenvolvimento cognitivo, remete-nos para uma reflexão acerca dos factores que poderão, então, contribuir para as diferenças inter-individuais nas capacidades de compreensão da origem das emoções. Alguns factores apontados pela literatura, como a escolaridade dos pais e o meio socioeconómico, não foram passíveis de ser verificados nesta investigação uma vez que a totalidade dos pais dos alunos entrevistados possui formação de nível superior e todos pertencem a um nível socioeconómico médio-alto.

Em cada uma das condições, C1 e C3, as respostas de nível 0 e de nível 1 tendem a diminuir com a idade e as de nível 2 a aumentar. À semelhança do que Thompson (1987) verificou no seu estudo com crianças acerca das emoções dos outros, também aqui se verifica que, tanto nessa condição, como reflectindo acerca das suas próprias emoções, à medida que a idade avança, as crianças oferecem maior proporção de inferências atribucionais de nível superior, mais relacionadas com a própria emoção (em que aparecem palavras como orgulho, culpa ou vergonha) e comparativamente menos inferências de nível mais básico, que partem de aspectos externos e pistas contextuais. O facto de os resultados médios obtidos na condição C1 serem, em todas as questões, superiores aos obtidos na condição C3 revela uma tendência para as crianças, independentemente da sua idade, conseguirem apresentar justificações mais elaboradas para a origem das suas emoções do que para a origem das emoções dos outros. Estes são resultados que tendemos a aceitar intuitivamente: tendo em conta que a criança convive com o seu mundo emocional desde o primeiro minuto de vida e as suas interações, desde as mais precoces, são marcadas por trocas afectivas (sejam de que natureza for), compreende-se que exista certa facilidade em descrever de forma mais elaborada a sua experiência emocional. Alguma surpresa podia advir do facto de mesmo as crianças de 6 anos serem capazes de apresentar justificações que envolvam factores de natureza interna e psicológica (como a vergonha, culpa, desejos e expectativas) tendo em conta o corpo teórico que defende que esta capacidade só surge mais tarde no desenvolvimento (Denham, 2007; Flavell et al., 2000), no entanto, são resultados que vão ao encontro do que Shirk (1988) tinha antecipado: há maior acessibilidade aos pensamentos e sentimentos que ocorrem ao mesmo tempo que o próprio comportamento, do que ao comportamento dos outros. Para além disso, sabemos dos dados de desenvolvimento cognitivo, que é uma fase em que a capacidade para assumir que, em situações semelhantes, os outros poderão pensar e sentir coisas parecidas aquelas que nós próprios sentimos, fazendo com que haja dificuldade em atribuir causas internas ao surgimento das emoções nos outros.

Apesar de os resultados obtidos serem muito informativos, existem algumas limitações do estudo que devem levar a que os dados sejam interpretados com a devida reserva. O uso da informação neste contexto artificial e controlado pode diferir, de forma significativa, da interpretação que as crianças fariam em contexto naturalista, onde as pistas disponíveis respeitantes aos estados emocionais dos outros são em maior quantidade e variedade. Para além disso, as conclusões desenvolvimentistas que temos vindo a tirar deste conjunto de resultados poderá dever-se a diferenças na capacidade verbal para articular certo tipo de causas, mais do que a diferenças na capacidade que a criança apresenta para compreender as causas dos estados emocionais dos outros.

Seria interessante verificar qual a influência da estimulação do meio e do nível socioeconómico na compreensão causal das emoções por parte das crianças, o que não foi possível neste estudo devido à extrema homogeneidade da amostra, tal como visto anteriormente.

Por avaliar fica, também, se a tendência para atentar em factores externos ou internos poderá estar dependente da intensidade da experiência e reacção emocional, havendo estudos que apontam para que, com o aumento da intensidade, as crianças tendem a apresentar explicações de natureza mais interna (Fabes et al., 1991).

Para terminar, um outro estudo interessante seria o de avaliar em que medida o tipo de relação com a 3ª pessoa afecta o nível de compreensão dos estados emocionais, por exemplo, ser uma pessoa próxima e conhecida da criança ou um estranho.

6. IMPLICAÇÕES

Ao longo dos anos tem sido realçada a importância das competências emocionais para o bom desenvolvimento, que implica a gestão das emoções de forma adequada e flexível, o auto-conhecimento e a comunicação interpessoal (Sá, 2001), e preocupação crescente tem havido em clarificar o modo como os processos emocionais estão relacionados com problemas psicológicos – um desafio crítico que tem implicações claras para o desenvolvimento de intervenções, terapêuticas e preventivas (Suveg et al., 2007). Arriscaria, assim, dizer que o esclarecimento da questão abordada ao longo do presente trabalho se revela de maior relevância para a prática clínica sublinhando, de forma especial, a eficácia que poderá potenciar ao nível do trabalho de resolução de problemas interpessoais e treino de competências sociais.

Uma das principais tarefas de desenvolvimento da criança, tanto em idade pré-escolar como em idade escolar, é precisamente conseguir criar e manter relações positivas com os seus pares ao mesmo tempo que gere a sua activação emocional durante essas interacções, aprendendo a ir ao encontro de expectativas sociais e sendo responsiva aos estados emocionais das pessoas com quem lida (Denham, 2007), pelo que a sua capacidade de compreender a origem das emoções vai determinar o modo como entende responder.

A estimulação do desenvolvimento da competência emocional já deu provas de promover o desenvolvimento cognitivo e a adesão e bom ajustamento à escola, tanto directa como indirectamente, promovendo a competência social e a auto-regulação (Blair, 2002). Estudos indicam que, do pré-escolar aos primeiros anos de escolaridade, as crianças que compreendem melhor as emoções são mais responsivas socialmente aos seus pares, demonstram um comportamento social mais adaptado e são classificadas como mais socialmente competentes pelos seus professores (Denham et al., 1994; Denham, 2007), sendo que tudo isto prediz relações sociais posteriores mais adaptadas e gratificantes (Denham, 2007).

Concluir, após a análise de resultados, que desde muito novas as crianças são capazes de compreender o que causa as emoções, suas e dos outros, contribui para o trabalho clínico evidenciando a pertinência que podem ter iniciativas ao nível da promoção do desenvolvimento deste tipo de competências, desde os primeiros anos da idade escolar. Esta intervenção precoce revela-se de maior importância considerando a relação que se sabe haver entre défices de competências emocionais e psicopatologia:

crianças com baixo conhecimento emocional tendem a ter relações mais pobres e encontros disruptivos com professores e pares tendo, como consequência, dificuldade em manter a atenção e concentração em tarefas académicas (Izard, 2002). Também num estudo que pretendia relacionar as capacidades de atenção e o conhecimento emocional, Trentacosta e colaboradores (2006) concluíram que a compreensão emocional não se revela apenas importante para os aspectos sociais do ambiente da criança, como as competências sociais e relações de pares, como também afecta o desempenho da criança em contexto de sala de aula: as crianças que compreendem as emoções e a sua origem, tanto em expressões comportamentais como em situações sociais quando entram em idade escolar, são mais capazes de focar e manter a atenção em sala de aula.

Uma outra implicação dos resultados deste estudo para a prática clínica reside ao nível do tipo de intervenção possível com as crianças. A capacidade para lidar com as emoções de forma adaptativa e todo o conhecimento acerca das mesmas são considerados aspectos fundamentais nos programas de aprendizagem de competências sociais e emocionais (Izard, 2002). Nomeadamente em intervenções que impliquem o treino de resolução de problemas ou o de competências sociais, por exemplo, é prática comum, e apenas intuitiva, que se convide a criança a fazer um caminho de reflexão que começa nos outros, geralmente significativos, como o melhor amigo, e só depois lhes é pedido que reflectam acerca da medida em que os mesmos pressupostos se podem aplicar a si. Ora, perante os dados obtidos, esta poderá ser uma abordagem pouco eficaz uma vez que, afinal, as crianças são capazes, desde cedo, de reflectir acerca de si mesmas e das causas que subjazem aos seus estados emocionais e fazem-no a um nível superior, mais elaborado, do que em relação aos sentimentos e comportamentos dos outros. Ou seja, colocar a criança a pensar sobre si poderá, não só, conduzir a resultados mais rápidos como, também, mais eficazes.

CONCLUSÃO

“Há dois sentimentos que são os mais difíceis de ultrapassar: o que resulta de descobrir uma coisa que já foi descoberta e o que decorre de se não ver descoberto aquilo que se devia ter descoberto.”

Johann Wolfgang von Goethe, in "Máximas e Reflexões"

A compreensão das emoções enquanto competência essencial para um desenvolvimento adaptado é um aspecto fundamental que foi realçado ao longo de todo o trabalho. O principal objectivo de explorar e aprofundar o que se sabe acerca da compreensão causal que as crianças têm acerca das emoções parece ter sido conseguido. Foi confirmada a hipótese de que o tipo de factores (internos ou externos) que as crianças consideram na atribuição causal das emoções é independente da idade uma vez que tanto crianças de 6 anos como de 10 foram capazes de apresentar factores internos e psicológicos como causa de uma emoção, o que contraria trabalhos anteriores que defendiam, na sua maioria, que a capacidade para considerar factores internos surgiria apenas mais tarde no desenvolvimento, cerca dos 8 ou 10 anos de idade.

Também confirmada foi a hipótese de que face a uma situação elicitadora de emoções, quando as crianças se identificam como a personagem principal, alvo da emoção, dão justificações de nível superior para a origem dessa mesma emoção. Esta foi uma hipótese levantada praticamente por intuição uma vez que não foram encontrados estudos que considerassem o tipo de abordagem utilizada como possível introdutora de enviesamento, sendo que os resultados obtidos parecem ir ao encontro de algo que assumimos com facilidade que é a ideia de que conhecemos melhor os nossos motivos e razões, mas contradiz o que é assumido pelos teóricos que atribuem uma certa incapacidade da criança pensar e elaborar acerca de si e das suas emoções.

No que respeita a um certo paralelo entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da compreensão emocional, confirmou-se a hipótese de que, com o aumento da idade (e, pressupõe-se, das capacidades cognitivas) aumenta, também, o nível de compreensão causal das emoções. Ainda assim, a existência de crianças mais novas a ser capaz de apresentar justificações muito elaboradas para o surgimento das emoções não permite que se admita a dependência do desenvolvimento emocional em relação ao desenvolvimento cognitivo sendo, por isso, aqui proposta uma visão paralela ou complementar, considerando-se o desenvolvimento cognitivo condição necessária para o progredir das competências de compreensão emocional mas não essencial visto

que o mundo emocional convive com a criança desde muito cedo e pode ser estimulado por numerosos outros factores, como foi possível ver ao longo do trabalho.

A confirmar-se a tendência dos resultados obtidos, alargando a amostra, tanto em número como em variedade, o esforço da sua articulação com a revisão teórica acerca do tema e a experiência trazida pela prática clínica pode, e deve, conduzir à introdução de mudanças ao nível das estratégias utilizadas, nomeadamente ao modo como levamos as crianças a reflectir acerca de si, dos outros e do modo como estes dois interagem.

BIBLIOGRAFIA

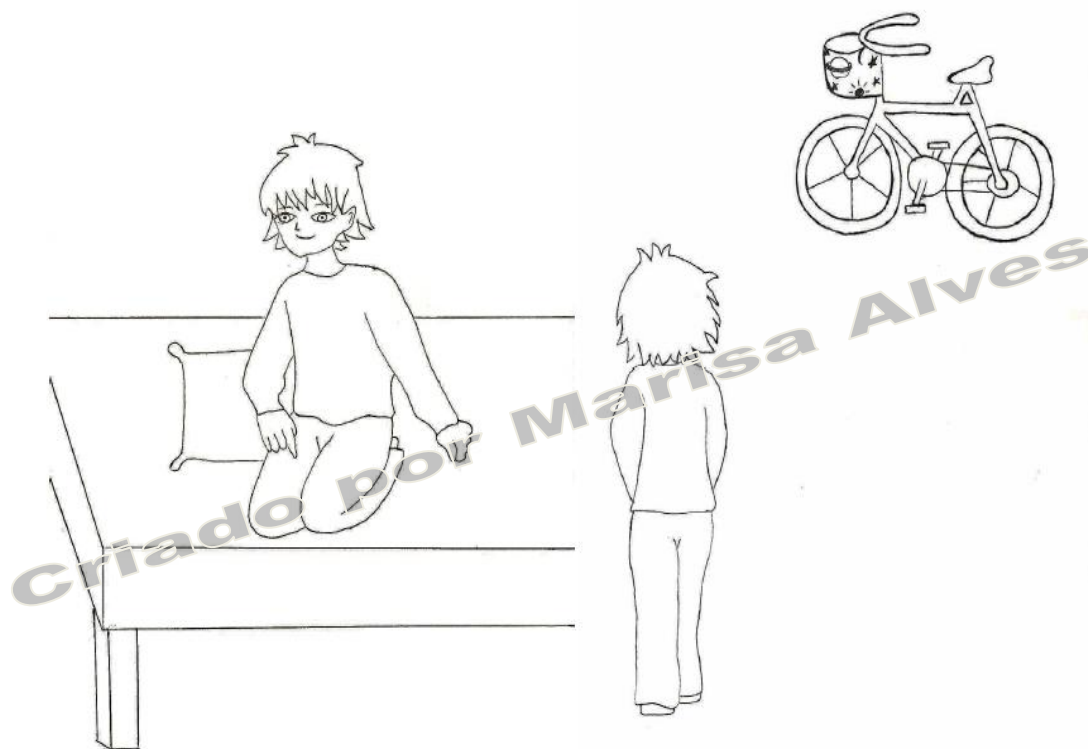
- Alves, M. R. (2008). *“Sentimentos que Crescem!” – uma proposta de avaliação emocional*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Arsenio, W. F., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, 36(4), 438-448.
- Bierman, K. L. (1988). The clinical implications of children's conceptions of social relationships (pp. 247-271). In S. Shirk (Ed.), *Cognitive development and child psychotherapy*. New York: Plenum.
- Blair, C. (2002) School Readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111-127.
- Bloom, L., Beckwith, R., Capatides, J., & Hafitz, J. (1988). Expression through affect and words in the transition from infancy to language. In P. B. Baltes, D. L. Featherman, R. M. Lerner, P. B. Baltes, D. L. Featherman, R. M. Lerner (Eds.) , *Life-span development and behavior*, Vol. 8 (pp. 99-127).
- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18(6), 906-921.
- Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in Emotion Understanding from Three to Six Years. *Child Development*, 67(3), 789-802.
- Broughton, J. (1978). Development of concepts of self, mind, reality, and knowledge. *New Directions for Child Development*, 1, 75-100.
- Carroll, J. J. & Steward, M. S. (1984). The role of cognitive development in children's understanding of their own feelings. *Child Development*, 55, 1486-1492.
- Casey, R. (1993). Children's emotional experience: Relations among expression, self-report, and understanding. *Developmental Psychology*, 29, 119–129.
- Denham, S. A. (1986). Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation. *Child Development*, 57(1), 194-201.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognitive Creier Comportament*, 11, 1-48.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30(6), 928-936.
- Dunn, J. (2000). Mind-reading, emotion understanding, and relationships. *International Journal of Behavioral*, 24 (2), 142–144

- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states, and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.
- Dunn, J., & Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition and Emotion*, 12(2), 171-190.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., McCormick, S. E., & Wilson, M. S. (1988). Preschoolers' attributions of the situational determinants of others' naturally occurring emotions. *Developmental Psychology*, 24(3), 376-385.
- Fabes, R. A.; Eisenberg, N.; Nyman, M. e Michealieu, Q. (1991). Young Children's Appraisals of Others' Spontaneous Emotional Reactions. *Developmental Psychology*, 27(5), 858-866.
- Field, T.M., & Walden, T.A. (1982). Production and discrimination of facial expressions by preschool children. *Child Development*, 53, 1299-1311.
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (2000). Development of Awareness of Their Own Thoughts. *Journal of Cognition and Development*, 12, 97-112.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L. (2001). Development of Children's Understanding of Connections Between Thinking and Feeling. *Psychological Science (Wiley-Blackwell)*, 12(5), 430.
- Garner, P.W., & Estep, K.M. (2001). Emotional competence, emotion socialization, and young children's peer-related social competence. *Early Education and Development*, 12(1), 29-48.
- Gullone, E., Hughes, E. K., King, N. J., & Tonge, B. (2010). The Normative Development of Emotion Regulation Strategy Use in Children and Adolescents: A 2-Year Follow-Up Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 567-574.
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological Understanding*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Harris, P. L., & Saarni, C. (1989). Children's understanding of emotion. In C. Saarni & P. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 3-22). New York: Cambridge University Press.
- Howe, N., & Ross, H. (1990). Socialization, perspective-taking, and the sibling relationship. *Developmental Psychology*, 26, 160-165.
- Izard, C.E. (2002). Translating emotion theory and research into preventative interventions. *Psychological Bulletin*, 128, 796-824.

- Izard, C. E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18–23.
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1985). Cognition and affect: A reply to Lazarus and Zajonc. *American Psychologist*, 40(4), 470-471.
- Levine, L. J. (1995). Young Children's Understanding of the Causes of Anger and Sadness. *Child Development*, 66(3), 697-709.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: BasicBooks.
- Michalson, L., & Lewis, M. (1985). What do children know about emotions and when do they know it? In M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *The Socialization of Emotions* (pp.117-139). New York: Plenum Press.
- Nannis, E. D. (1988). A cognitive-developmental view of emotional understanding and its implications for child psychotherapy. In S. Shirk (Ed.), *Cognitive development and child psychotherapy* (pp. 91- 115). New York: Plenum.
- Plutchik, R. (2003). *Emotions and life*. Washington: American Psychological Association.
- Pons, F., Harris, P., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.
- Ridgeway, D., Waters, E., & Kuczaj, S. A. (1985). Acquisition of emotion-descriptive language: Receptive and productive vocabulary norms for ages 18 months to 6 years. *Developmental Psychology*, 21(5), 901-908.
- Ross, I. (1981). The “intuitive scientist” formulation and its developmental implications. In J. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development* (pp. 1-42). New York: Cambridge University Press.
- Sá, I. (2001). O desenvolvimento da compreensão e da regulação das emoções. *Cadernos de Criatividade*, 2, 65-76.
- Saarni, C. (1997). Coping with aversive feelings. *Motivation and Emotion*, 21(1), 45-63.
- Shirk, S. R., (1988) Causal reasoning and children's comprehension of therapeutic interpretations. In S. Shirk (Ed.), *Cognitive development and child psychotherapy* (pp. 53-89). New York: Plenum.
- Smiley, P., & Huttenlocher, J. (1989). Young children's acquisition of emotion concepts. In C. Saarni & P.L. Harris (Eds.), *Children's Understanding of Emotion*. New York: Cambridge University Press.

- Smith, M., & Walden, T. (1999). Understanding Feelings and Coping with Emotional Situations: A Comparison of Maltreated and Nonmaltreated Preschoolers. *Social Development*, 8(1), 93-116.
- Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2000). A Preliminary Study of the Emotion Understanding of Youths Referred for Treatment of Anxiety Disorders. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(3), 319-327.
- Stegge, H. & Terwogt, M. (2007). Awareness and regulation of emotion in typical and atypical development. In Gross, J. (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (269-282). New York: Guilford Press.
- Suveg, C., Southam-Gerow, M., Goodman, K., & Kendall, P.C. (2007). The role of emotion theory and research in child therapy development. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 14, 358-371.
- Thompson, R. A. (1987). Development of children's inferences of the emotions of others. *Developmental Psychology*, 23(1), 124-131.
- Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J., & Fine, S. E. (2006). Children's Emotional Competence and Attentional Competence in Early Elementary School. *School Psychology Quarterly*, 21(2), 148-170.

ANEXO A



C3

1. Este/Esta é o Tiago/ a Diana. Quando o Tiago/ a Diana acordou tinha uma surpresa à sua espera, uma bicicleta nova. O Tiago/ a Diana ficou mesmo, mesmo, feliz quando viu o que tinha recebido. Por que é que ele ficou tão feliz?

C1

1. Este/Esta és tu. Quando acordaste tinhas uma surpresa à tua espera, uma bicicleta nova. Ficaste mesmo, mesmo, feliz quando viste o que tinhas recebido. Por que é que ficaste tão feliz?



C3

2. Agora, foi a vez de a avó lhe dar um presente. O Tiago/ a Diana abriu-o logo ao pé da avó e viu que era uma camisola. De repente, fez uma cara feia e parecia triste e desanimado/a... Porque é que ele/ ela ficou assim, triste e desanimado?
3. O Tiago/ a Diana disse que não levava a camisola para o colégio mas acabou por levar, porque a avó lhe pediu muito. Ele/a ia chateado/a e irritado/o... Por que é que ele/a ia assim tão chateado/a e irritado/o?

C1

2. Agora, foi a vez de a tua avó te dar um presente. Abriste-o logo ao pé da avó e viste que era uma camisola. De repente, fizeste uma cara feia e parecias triste e desanimado/a... Porque é que ficaste assim, triste e desanimado?
3. Ao princípio disseste que não levavas a camisola para o colégio mas acabaste por levá-la, porque a avó te pediu muito. Ias chateado/a e irritado/o... Por que é que ias assim tão chateado/a e irritado/o?



C3

4. Quando estava na aula de pintura uma colega entornou tinta mesmo em cheio na camisola e estragou-a. Ele/a ficou mesmo feliz. Por que é que ele/ela se sentiu assim tão feliz?

C1

4. Quando estavas na aula de pintura uma colega entornou tinta mesmo em cheio na camisola e estragou-a. Ficaste mesmo feliz! Por que é que te sentiste assim tão feliz?



C3

5. Quando estava quase a voltar do passeio um rapaz atirou-lhe uma pedra e o Tiago/a Diana caiu com a bicicleta. Felizmente não se magoou mas o seu cesto espacial com estrelas e planetas desenhados partiu-se.

5.1. Por que é que o rapaz fez isso?

5.2. O Tiago/a Diana ficou tão, mas tão zangado/a... Sabes porquê?

5.3. E se tivesse sido um acidente, como se sentiria o Tiago/ a Diana? Porquê?

C1

5. Quando estava quase a voltar do passeio um rapaz atirou-te uma pedra e caíste com a bicicleta. Felizmente não te magoaste mas o teu cesto espacial com estrelas e planetas desenhados partiu-se.

5.1. Por que é que achas que o rapaz fez isso?

5.2. Tu ficaste tão, mas tão zangado/a... Sabes porquê?

5.3. E se tivesse sido um acidente, como é que te ias sentir? Porquê?



C3

6.No dia seguinte, era um dia muito especial, ele/ela ia ser uma estrela de rock e tinha que ensaiar com a sua guitarra. Só era pena a mãe não poder vir ao espectáculo. O Tiago/a Diana começou a sentir-se triste por a mãe não o/a poder ver com a sua guitarra brilhante. Por que é que ficou assim tão triste?

C1

6.No dia seguinte, era um dia muito especial, ias ser uma estrela de rock e tinhas que ensaiar com a tua guitarra. Só era pena a tua mãe não poder vir ao espectáculo. De repente, sentes-te muito triste por a tua mãe não te poder ver com a tua guitarra brilhante. Por que é que ficaste assim tão triste?

ANEXO B

Análise de Conteúdo (Níveis de resposta)

Nível 0

- A criança responde algo que não se relaciona com o conteúdo da pergunta;

- A criança repete, como justificação, o conteúdo informativo da pergunta;

Exemplo – Q.1.: “Porque era nova.”

Q.6.: “Por a mãe não vir”.

- A criança mostra-se incapaz de nomear e apresentar aspectos capazes de provocar cada uma das emoções apresentadas;

Exemplo: “Não sei. Porque sim”.

- A criança parece não compreender o porquê de a situação ter levado a uma emoção.

Exemplo – Q.2.: “Não fico nada triste, se era um presente não interessa o que é, fico contente”.

Nível 1

- A criança justifica a emoção com factores de natureza externa, como as características do objecto ou da pessoa;

Exemplos – Q.1: “Porque era mesmo muito gira e tinha um cesto giro”.

Q.2: “Porque era feia”.

- A criança justifica a emoção com factores que remetem para a função e utilidade;

Exemplos – Q.5.2.: “Porque a bicicleta estragada não serve para nada”.

Q.6: “Porque precisava que alguém filmasse e tirasse fotografias”.

- A criança justifica a emoção como o colmatar de alguma lacuna;

Exemplos – Q.1: “Porque nunca tinha tido nenhuma bicicleta”.

- A criança atribui a emoção a traços imutáveis

Exemplos – Q.5.1: “Porque ele é mau”

Nível 2

- A criança justifica a emoção com factores de natureza interna e apela a aspectos como desejos, sonhos, ambições, posicionamento em relação aos outros, perseguição de objectivos e expectativas;

Exemplos – Q.1: “Sempre sonhei ter uma bicicleta assim”

Q.2: “Desanimado porque não era o presente que esperava receber”.

Q.3: “Porque não queria ser gozado na escola”.

Q.6: “Houve muito esforço nos ensaios para aquele espectáculo”.

- A criança, na sua resposta, revela ter em conta e preocupação pelos estados emocionais dos outros;

Exemplos – Q.4: “Assim já não precisava de a usar sem dizer que não gosto. Era muito importante não desiludir a minha avó”

Q.5.2: “Os pais vão ficar muito tristes quando virem que a bicicleta nova se estragou no 1º dia”.

Q.6: “Porque sabia que a mãe também ia ficar triste por não poder assistir. Era importante que sentisse o orgulho”.

- A criança menciona laços desenvolvidos em relação à pessoa/objecto;

Exemplos – Q.5.2: “Muito irritado porque gostava muito daquela bicicleta, era mesmo especial”.

Q.6: “Porque a minha mãe deu-me a vida, é a pessoa mais importante do mundo para mim”.